

Recum, Hasso von; Weiß, Manfred

Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft. Entwicklungslinien und Konjunkturen

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 1, S. 5-17



Quellenangabe/ Reference:

Recum, Hasso von; Weiß, Manfred: Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft. Entwicklungslinien und Konjunkturen - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 1, S. 5-17 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-67958 - DOI: 10.25656/01:6795

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-67958>

<https://doi.org/10.25656/01:6795>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 1 – Januar/Februar 2000

Thema: Bildungsfinanzierung

- 1 EWALD TERHART/MANFRED WEIß
Bildungsfinanzierung. Eine Einführung in den Thementeil
- 5 HASSO VON RECUM/MANFRED WEIß
Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft. Entwicklungslinien und Konjunkturen
- 19 HEINZ-WERNER HETMEIER
Bildungsausgaben im Vergleich
- 39 MAX MANGOLD/JÜRGEN OELKERS/HEINZ RHYN
Bildungsfinanzierung durch Bildungsgutscheine. Modelle und Erfahrungen
- 61 DETLEF FICKERMANN/URSULA SCHULZECK/HORST WEISHAUP
Die Kosten-Wirksamkeitsanalyse als methodischer Ansatz zur Bewertung alternativer Schulnetze. Bericht über eine Simulationsstudie

Weiterer Beitrag

- 81 WOLFGANG SEITTER
Lesen, Vereinsmeiern, Reisen. (Vergessene) Elemente einer Theorie lebenslangen Lernens

Diskussion: Medienerziehung

- 97 UTE CLEMENT/BERND MARTENS
Effizienter Lernen durch Multimedia? Probleme der empirischen
Feststellung von Ursachen des Lernerfolgs
- 113 MICHAEL KERRES
Internet und Schule. Eine Übersicht zu Theorie und Praxis des Internet
in der Schule
- 131 ANDREAS BRUNOLD
Medienerziehung und Projektmethode. Zur Theorie und Praxis hand-
lungsorientierten Unterrichts am Beispiel von „Zeitung und Schule“

Besprechungen

- 141 JÜRGEN OELKERS
*Deron Boyles: American Education and Corporations.
The Free Market Goes to School*
*Hugh Lauder/David Hughes: Trading in Futures.
Why Markets in Education Don't Work*
- 143 BURKHARD LEHMANN
*Michael Kerres: Multimediale und telemediale Lernumgebungen.
Konzeption und Entwicklung*
- 146 FRITZ OSTERWALDER
*Reimar Müller: Anthropologie und Geschichte.
Rousseaus frühe Schriften und die antike Tradition*
- 149 ALOIS SUTER
*Martin Näf: Paul Geheeb. Seine Entwicklung bis zur Gründung
der Odenwaldschule*
- 151 RALF KOERRENZ
*Sebastian Müller-Rolli (Hrsg.): Evangelische Schulpolitik in Deutschland
1918–1958. Dokumente und Darstellung*

Dokumentation

- 157 Pädagogische Neuerscheinungen

Topic: Financing Education

- 1 EWALD TERHART/MANFRED WEISS
Financing Education – An introduction
- 5 HASSO VON RECUM/MANFRED WEISS
Economics of Education As Instrument of Control – Developments and trends
- 19 HEINZ-WERNER HETMEIER
A Comparison of Educational Expenditures
- 39 MAX MANGOLD/JÜRGEN OELKERS/HEINZ RHYN
Financing Education Through Educational Vouchers – Models and experiences
- 61 DETLEF FICKERMANN/URSULA SCHULZECK/HORST WEISHAUP
Cost-Effectiveness Analysis As Methodological Approach to an Evaluation of Alternative School Networks – A simulation study

Further Contribution

- 81 WOLFGANG SEITTER
Reading, Clubbiness, Travelling – (Forgotten) Elements of a theory of life-long learning

Discussion: Media Education

- 97 UTE CLEMENT/BERND MARTENS
Learning More Efficiently Through Multi-Media? Problems of the empirical assessment of the causes of successful learning
- 113 MICHAEL KERRES
Internet and the School – A survey on the theory and practice of the use of the internet in schools
- 131 ANDREAS BRUNHOLD
Media Education and Project Method – On the theory and practice of action-oriented instruction as illustrated by the project “Newspaper and School”
- 141 BOOK REVIEWS
- 157 NEW BOOKS

Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft

Entwicklungslinien und Konjunkturen

Zusammenfassung

Der Beitrag befaßt sich im ersten Teil mit Entstehungshintergrund und Institutionalisierung der Bildungsökonomie im Wissenschaftssystem. Der zweite Teil thematisiert in retrospektiver Betrachtung das – wechselvolle – Verhältnis der Bildungsökonomie zu Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft in Deutschland. Im dritten Teil werden zentrale bildungsökonomische Forschungsfelder unter besonderer Berücksichtigung aktueller Entwicklungen skizziert. Wichtige Impulse gehen für die Bildungsökonomie von dem in den Bildungssystemen zahlreicher Länder eingeleiteten steuerungsstrategischen Paradigmenwechsel aus. Die Einführung von Konzepten des New Public Management wird insbesondere dem lange Zeit stagnierenden mikroökonomischen Forschungsansatz innerhalb der Bildungsökonomie ein breites Feld an erfahrungswissenschaftlich zu bearbeitenden Themen eröffnen.

1. Entstehungshintergrund, Institutionalisierung

Ökonomisches Denken befaßte sich schon immer auch mit Fragen der Bildung und Ausbildung. Das führte jedoch nicht zu einer systematischen und kontinuierlichen Forschung im Rahmen einer eigenständigen Disziplin. Dazu kam es erst seit den späten 50er Jahren dieses Jahrhunderts (vgl. SWEETLAND 1996).

Nach dem Zweiten Weltkrieg waren die westlichen Industrieländer in eine Phase kräftigen wirtschaftlichen Wachstums eingetreten, zugleich hatte eine starke Kapazitätsausweitung der Bildungssysteme begonnen. Da das wirtschaftliche Wachstum jedoch nicht störungsfrei verlief, der dynamische Ausbau moderner Massenbildungssysteme mit statischen Strukturplänen und den herkömmlichen Verfahren administrativer Steuerung nicht zufriedenstellend zu planen und zu lenken war, gleichzeitig sich die Frage stellte, wie wirtschaftliches Wachstum und der Aufbau der Bildungssysteme in den „unterentwickelten Ländern“ planvoll in Gang gesetzt werden könnten, entstand ein dringender Bedarf an Konzepten und Verfahren zur Stimulierung und Sicherung des Wirtschaftswachstums und der Bildungsexpansion (vgl. v. RECUM 1966). Der mit dem Expansionsprozeß einhergehende wirtschaftliche Bedeutungszuwachs des Bildungsbereichs sorgte zugleich dafür, daß ihm größere ökonomische Aufmerksamkeit zuteil wurde.

Diese Konstellation erwies sich als „Sternstunde“ der modernen Bildungsökonomie. Sie hat dem bereits Klassikern der Ökonomie wie ADAM SMITH, JOHN STUART MILL, ALFRED MARSHALL oder HEINRICH V. THÜNEN vertrauten, später vergessenen Humankapital-Konzept zu einer Renaissance verholfen und Forschungsergebnisse erarbeitet, die die Bedeutung von Bildung als ertragreiche individuelle und gesellschaftliche Investition theoretisch und empirisch untermauerten (vgl. BECKER 1964/1993; SCHULTZ 1961). Damit eröffnete

sich eine neue Perspektive, denn im Zusammenhang mit der Präzisierung des Kapitalbegriffs in der ökonomischen Theorie gegen Ende des 19. Jahrhunderts war das Konzept des geistigen Kapitals praktisch bedeutungslos geworden. Bildungsausgaben wurden als rein konsumtive Aufwendungen angesehen. Der von der Bildungsökonomie initiierte „Paradigmenwechsel“ war von weitreichender Bedeutung. Das Bildungswesen mußte sich nicht länger mit der einseitigen Rolle eines ressourcenverbrauchenden Kostgängers des Staates begnügen, sondern konnte auf seine Doppelrolle als zugleich humankapital-schaffende Institution verweisen. Die Bildungsökonomie lieferte die Begründung für eine neue, auf der fundamentalen wirtschaftlichen Bedeutung von Bildung basierenden ökonomische Wachstumspolitik. Auf diese Weise trug sie nicht nur maßgeblich zur Überwindung der Stagnation der Theorieentwicklung innerhalb der traditionellen Wachstumsforschung bei, sondern vollzog damit zugleich den Brückenschlag zur Bildungspolitik. Mit Hilfe der Bildungsökonomie wurde die Bildungspolitik in die Lage versetzt, die Bildungsexpansion, die sie als voluntaristischen Akt weltweit in Gang gesetzt hatte, überzeugend legitimieren zu können. Sie hatte fast überall künftig wenig Mühe, finanzielle Ressourcen für den Auf- und Ausbau der Bildungssysteme zu mobilisieren (vgl. EDDING 1989). Zugleich wurde sie bei der Planung der Bildungsexpansionsprozesse von der bildungsökonomischen Planungsforschung mit neu entwickelten Planungskonzepten und -instrumenten unterstützt (vgl. v. RECUM 1967).

Die entscheidenden wissenschaftlichen Impulse für die Entwicklung der Bildungsökonomie gingen von den Vereinigten Staaten aus, wurden in anderen Ländern aufgegriffen und durch flankierende Aktivitäten großer internationaler Organisationen – OECD, UNESCO, Weltbank – mit Nachdruck unterstützt. Insbesondere die OECD bot der bildungsökonomischen Forschung Anfang der 60er Jahre privilegierte Arbeitsmöglichkeiten und Startchancen. Für die Durchsetzung der Ideen und Konzepte der jungen Disziplin bedeutete dies eine wichtige Hilfe, denn ihre Forschungen waren innerhalb der Wirtschaftswissenschaften zu dieser Zeit keineswegs unumstritten, da sie zu sehr vom ‚Mainstream‘ abwichen (vgl. dazu die anekdotischen Hinweise bei BECKER 1996, S. 7). Wie das bei Neuerungen häufig der Fall ist, regte sich Widerstand insbesondere dort, wo das wissenschaftliche Milieu stark durch intellektuellen Konservatismus geprägt war. Mitte der 60er Jahre waren diese Schwierigkeiten jedoch weitgehend überwunden.

Seit ihren Anfängen vor vier Jahrzehnten hat sich die Bildungsökonomie zu einer eigenständigen, thematisch ausdifferenzierten Disziplin mit hohem Spezialisierungs- und Professionalisierungsgrad entwickelt, die sich der theoretischen und empirischen Analyse der ökonomischen Dimension von Bildungsprozessen, -institutionen und -systemen unter der Fragestellung des optimalen Mitteleinsatzes widmet¹. Zu ihrer wissenschaftlichen Akzeptanz und ihrer im Vergleich zu anderen jungen Disziplinen überdurchschnittlich schnellen Entwicklung dürfte nicht unwesentlich beigetragen haben, daß Wirtschaftswissenschaftler wie T.W. SCHULTZ, G.S. BECKER, R.M. SOLOW, M. FRIEDMAN und J.

1 Einen umfassenden Überblick über das thematische Spektrum sowie über theoretische und methodische Entwicklungen gibt die seit nunmehr 18 Jahren erscheinende Zeitschrift *Economics of Education Review* (Pergamon Press).

TINBERGEN, die für ihr Werk mit dem Nobelpreis ausgezeichnet wurden, bildungsökonomische Pionierarbeit geleistet haben (vgl. SWEETLAND 1996).

Gleichwohl ist die Bildungsökonomie mit dem Manko einer unzureichenden Institutionalisierung im Wissenschaftssystem behaftet, ein Manko, dessen Problematik gerade in der aktuellen Situation wachsenden bildungsökonomischen Beratungsbedarfs evident wird. Infolge der hochgradigen Spezialisierung bildungsökonomischer Forschung sind Lehrstühle für Bildungsökonomie an Hochschulen selten anzutreffen. Die kontinuierliche Bearbeitung bildungsökonomischer Fragestellungen ist im wesentlichen auf einige wenige – vor allem außeruniversitäre – Forschungsinstitutionen beschränkt², so auch in der Bundesrepublik, wo am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) zwei Zentren bildungsökonomischer Forschung bestanden³. Beide Zentren existieren inzwischen nicht mehr: Am MPIB wurde die bildungsökonomische Forschung bereits in den 80er Jahren aufgrund einer veränderten Forschungsorientierung eingestellt, am DIPF ist sie als Folge der 1998 beschlossenen Umwandlung des Instituts in eine Serviceeinrichtung mit reduziertem Forschungsanteil nur noch rudimentär vertreten.

Ein wichtiges bildungsökonomisches Forum innerhalb des Wissenschaftssystems stellen die jährlichen Fachtagungen dar, die vom 1975 gegründeten „Ausschuß Bildungsökonomie“ in der Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Verein für Socialpolitik) veranstaltet und durch Buchpublikationen (Schriften des Vereins für Socialpolitik) dokumentiert werden. Ein entsprechendes Forum auf europäischer Ebene existiert seit 1997 mit dem Netzwerk „Economics of Education“ innerhalb der European Educational Research Association (EERA).

2. Zum Verhältnis der Bildungsökonomie zu Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft

Der Bildungsökonomie wird allgemein eine hohe Politikrelevanz attestiert. Diese Einschätzung ist im wesentlichen von der Tatsache geprägt, daß die Bildungspolitik der 60er Jahre unter Assistenz der Bildungsökonomie in vielen Ländern auf einen Spitzenplatz in der politischen Rangskala vorrückte. Der rasch zunehmende Bedarf an „ökonomisch gehärtetem“ Steuerungswissen hatte zur Folge, daß die Bildungsökonomie mit wachsender Dringlichkeit als Kooperationspartner gesucht und in der Funktion einer politik- und verwaltungsunterstützenden Steuerungswissenschaft in die Pflicht genommen wurde. Schon bald zeigt sich jedoch, daß die hochgesteckten Erwartungen an die ge-

2 Forschungsgruppen, die institutionell fest verankert sind und kontinuierliche bildungsökonomische Forschung betreiben, gibt es nach F. ORIVEL (1994) weltweit an kaum mehr als zehn Orten.

3 In der Bundesrepublik wurde die erste bildungsökonomische Professur zusammen mit einer Forschungsabteilung 1959 am Deutschen Institut (damals: Hochschule) für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt a.M. eingerichtet und mit FRIEDRICH EDDING besetzt. Er wechselte 1964 an das neu gegründete Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB) nach Berlin, auf die Frankfurter Professur wurde HASSO VON RECUM berufen.

rade erst etablierte Disziplin nicht zu erfüllen waren. Zum einen fehlte der Bildungsökonomie noch das theoretische und methodische Rüstzeug für die angemessene Wahrnehmung der ihr angedienten Aufgaben. Deutlich wird dies etwa in den restriktiven, realitätsfernen Annahmen des Arbeitskräftebedarfsansatzes der Bildungsplanung mit seiner ökonomisch-technisch verengten Sicht des Zusammenhangs von Bildung und Wirtschaftswachstum. Zum anderen wurden von der bildungsökonomischen Planungsforschung, die von einem gegebenen Bildungssystem ausging, gerade jene Planungsprobleme nicht in den Blick genommen, die vom politisch-administrativen System im Zusammenhang mit den anstehenden strukturellen, organisatorischen und inhaltlichen Reformen des Bildungswesens zu bewältigen waren. Zumindest im Blick auf die westlichen Industrienationen ist deshalb der Einschätzung von H.J. BODENHÖFER/M. RIEDEL (1998) zuzustimmen, daß den Analysen zum Zusammenhang von Bildung und Wirtschaftswachstum und darauf basierenden Planungsstudien seinerzeit zwar hohe Aufmerksamkeit zuteil wurde, daß sie jedoch letztlich ohne wesentliche Bedeutung für die Bildungspolitik blieben, weil sie sich nicht in konkrete Handlungsempfehlungen umsetzen ließen. Im Prinzip lag ihr wichtigster Effekt in der Schaffung eines Meinungsklimas, das der Privilegierung des Bildungswesens bei der gesamtstaatlichen Mittelverteilung förderlich war. „Über die Funktion eines Auslösers der ‚Bildungsexpansion‘ in den 60er und 70er Jahren hinaus kam ihnen keine Bedeutung für die Bildungspolitik zu im Sinne von Richtlinien oder Strategien für eine optimale Struktur und Entwicklung von Humankapitalinvestitionen“ (ebd., S. 16).

In hohem Maße politikrelevant blieb die Bildungsökonomie indes in Entwicklungsländern durch den Einfluß der Weltbank, die etwa am Ertragsratenansatz⁴ – trotz gravierender analytischer und empirischer Probleme dieses Konzepts (vgl. z.B. LESLIE 1990; HEYNEMANN 1995; WEISS 1995) – als Steuerungsinstrument der Investitions- und Finanzierungspolitik im Bildungsbereich festhielt. So meint denn auch L.L. LESLIE (1990, S. 271): „Over the past 30 years, studies of rates of return to higher education probably have impacted higher education financing policy more than any other information produced by researchers.“

Wenn dagegen für die Bildungsökonomie in den westlichen Industrieländern in den späten 60er und frühen 70er Jahren ein drastischer Bedeutungsverlust für die Politikberatung zu konstatieren ist, dann liegt dies nicht nur in dem damals noch wenig elaborierten theoretischen und methodischen Entwicklungsstand der Disziplin begründet. Entscheidend dürfte vielmehr die Tatsache

4 Die mit Hilfe dieses Ansatzes berechneten bildungsbereichs-spezifischen Renditen geben durch die Identifikation von Über- bzw. Unterinvestitionsbereichen im Bildungswesen Hinweise auf Prioritätensetzungen bei der Mittelverwendung. Das Ergebnis z.B., daß in Entwicklungsländern die Ertragsraten der Primarschulbildung die der Sekundar- und Hochschulbildung in der Regel deutlich übersteigen, hat zu einer grundlegenden Änderung der Kreditvergabepaxis der Weltbank geführt. Die Entwicklungsländer wurden angehalten, verstärkt in die Grundbildung zu investieren und dafür Mittel vor allem aus dem Hochschulbereich umzuschichten. Von erheblicher Bedeutung waren Ertragsratenberechnungen auch für die Finanzierungspolitik der Weltbank im Hochschulsektor. Die Tatsache, daß die privaten Renditen die gesellschaftlichen Renditen meist deutlich übersteigen, wurde zum Anlaß genommen, auf eine Verlagerung der Finanzierungslasten vom Staat auf die privaten Nutznießer der Hochschulbildung hinzuwirken.

gewesen sein, daß die Gesellschaftspolitik als Gestaltungsmacht internationale Geltung und politische Priorität erlangte, was u.a. dazu führte, daß zunehmend gesellschaftspolitische anstelle ökonomischer Argumente handlungsleitend für die Bildungspolitik wurden, die zugleich bestrebt war, ein neues Selbstbewußtsein zu entwickeln. Öffentliche Haushalte und Bildungsbudgets profitierten von einer anhaltend günstigen wirtschaftlichen Entwicklung. Die Mobilisierung finanzieller Ressourcen für das Bildungswesen bedurfte deswegen und aufgrund der hohen Priorität, die der Bildungssektor inzwischen im staatlichen Mittelverteilungsprozeß erlangt hatte, nach verbreiteter Meinung bildungspolitischer Akteure keiner bildungsökonomischen Argumentationshilfe mehr.

Die Neuorientierung der Bildungspolitik verschaffte der Bildungsökonomie Entlastung von Beratungsdruck. Sie nutzte dies zur wissenschaftlichen Konsolidierung, zur theoretischen und methodischen Reflexion sowie zur programmatischen Erneuerung und thematischen Ausdifferenzierung (vgl. dazu ORIVEL 1994). Maßgeblich beeinflußt wurde diese Entwicklung von den bildungsökonomischen Arbeiten der Weltbank (vgl. zusammenfassend PSACHAROPOULOS/ WOODHALL 1985). Sie leisteten einen wichtigen Beitrag zur empirischen Erprobung bildungsökonomischer Konzepte und Methoden in einem breiten Anwendungsfeld und zum innerwissenschaftlichen Theorie- und Methodendiskurs. Die weltweit rezipierten Arbeiten sorgten zugleich dafür, daß die Bildungsökonomie auch in einer Phase als politikunterstützende Steuerungswissenschaft anschlußfähig blieb, als in der zweiten Hälfte der 70er Jahre in westlichen Industrieländern die Erosion des politischen Steuerungsoptimismus und die Identitätskrise staatlicher Bildungsplanung zu einer politischen Stimmungskrise führten, in der staatliches Steuerungs Handeln wachsende Kritik auf sich zog und nahezu jeglicher wissenschaftlicher Politikberatung die Basis entzogen wurde.

Besonders ungünstig entwickelten sich die Rahmenbedingungen für die Entfaltung der Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft in der Bundesrepublik. Bereits in der ersten Hälfte der 70er Jahre geriet sie in den Sog der einsetzenden ideologischen Turbulenzen, Mitte der 70er Jahre begann eine langdauernde Phase der Distanzierung der Politik von der Disziplin, verbunden mit deren tendenzieller Ausgrenzung aus dem politischen Diskurs.

Zur politischen gesellte sich pädagogische Ablehnung. Die Übertragung ökonomischer Kategorien auf Bildungsvorgänge galt vielen als „antihumaner Oktroy“ (BECKER 1998), die für die Bildungsökonomie forschungsleitende Frage nach der Effizienz des Ressourceneinsatzes, nach Kosten und Nutzen von Bildung, nachgerade als Sakrileg. Im Anschluß an die von HEINRICH ROTH 1962 geforderte „realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ öffnete sich die Erziehungswissenschaft zwar zunehmend sozialwissenschaftlichen Einflüssen (was sich insbesondere auf das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot auswirkte – vgl. HAUENSCHILD 1997), zur Erfahrungswissenschaft Bildungsökonomie ging sie jedoch auf Distanz und tendierte dazu, sich gegen ökonomisches Denken abzuschotten. Verstärkt wurde diese Tendenz dadurch, daß das Forschungsinteresse der Bildungsökonomie zu dieser Zeit dominant der (externen) Funktionalität des Bildungswesens für die Erreichung ökonomisch definierter Wohlfahrtsziele galt, was für die „binnenorientierte“ Erziehungswissenschaft, die Außenbeziehungen und Interdependenzen mit anderen

Systemen als nicht thematisierungsbedürftig erachtet, ein zusätzliches Problem darstellte. Der Abbruch des Diskurses mit der Bildungsökonomie Mitte der 70er Jahre war die logische Konsequenz. Auch die spätere Erweiterung des bildungsökonomischen Themenspektrums um Aspekte der „inneren Ökonomie“ des Bildungswesens, die eine größere Affinität zu erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen aufweisen, hat keinen Neubeginn des Diskurses zwischen den beiden Disziplinen initiiert. Das beeinträchtigte insbesondere die Erforschung des Bildungsbetriebs und reduzierte das Forschungsprogramm der auf die Kooperation mit Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft angewiesenen Mikro-Bildungsökonomie auf input-orientierte Fragestellungen. Eine eigenständige Ökonomie der Schule kam nicht zustande (vgl. WEISS 1995).

Mit der Ausrichtung der Bildungspolitik auf gesellschaftspolitische Begründungsmuster entwickelte sich in der Bundesrepublik ein politisches und gesellschaftliches Klima, das die Abkoppelung der Bildungspolitik von ökonomischer Rationalität auf vielfältige Weise begünstigte (vgl. v. RECUM 1977). Die „bürgerliche Bildungsökonomie“ stand dem nach „Systemveränderung“ strebenden „progressiven“ Zeitgeist im Wege. Als „herrschaftsstabilisierende bürgerliche Wissenschaft“ wurde sie bevorzugtes Ziel neomarxistischer Attacken, da für den emanzipatorischen Auftrag der Herstellung „herrschaftsfreier Verhältnisse“ die Abschaffung von Knappheit Voraussetzung war. Das hohe gesellschaftliche Prestige von Bildung und die fast automatisch erfolgende großzügige staatliche Alimentierung des Bildungswesens nährten eine bildungsabsolutistische Selbstüberschätzung, die sich in permanenten Expansions- und Verbesserungswünschen für das Bildungswesen niederschlug. Zugleich ließ die unrealistische Einschätzung der ökonomischen Wachstumskräfte und der finanziellen Möglichkeiten des Wohlfahrtsstaates eine gefährliche Überflußillusion entstehen. Sich mit Knappheitsproblemen zu befassen, wie die Bildungsökonomie es tat, erschien zunehmend als überflüssig. Konzidiert wurde ihr nur noch ein Minimum an planungstechnischer Assistenz im Rahmen gesamtstaatlicher Bildungsplanung.

Mitte der 70er Jahre führten parteipolitische Polarisierung und Konfliktbereitschaft in der Bundesrepublik zu einer scharfen bildungspolitischen Zäsur und zum Verzicht auf das bisher durch allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Konsens gesicherte Steuerungsinstrument gesamtstaatlicher Bildungsplanung. Große Teile des Instrumentariums strategischer Steuerung wurden als vermeintlich obsolet politisch abgeschrieben und durch ein mit hoher Regeldichte operierendes System administrativer Steuerung ersetzt (vgl. v. RECUM 1997). Entsprechend reduzierte sich der Beratungsbedarf der Politik durch bildungsökonomische Planungsforschung. Bildungsplanung konkretisierte sich künftig nur noch in bestimmten gesetzlich und administrativ regulierten und vorgeprägten Einzelbereichen operativer Planung (z.B. Schul- und Hochschulentwicklungsplanung).

Das Verhältnis der Politik zur Bildungsökonomie blieb parteienübergreifend für längere Zeit überwiegend distanziert und war teilweise mit Mißverständnissen und Fehleinschätzungen belastet. Die politische Instrumentalisierung der Fortschrittlichkeit signalisierenden Begriffe „Bildungsökonomie“ und „Bildungsplanung“ im öffentlichen Diskurs der 60er Jahre hatte zu deren Verschleiß und Deformation zu inhaltlich beinahe beliebig besetzbaren politischen

Allerweltsbegriffen geführt. Es war kennzeichnend für die so entstandene Konfusion, daß Bildungsökonomien, die vor der bildungspolitischen Wende von 1975 von marxistischen Politökonomien als Protagonisten „einer herrschaftsstabilisierenden bürgerlichen Wissenschaft“ und als „Agenten des Kapitals“ gebrandmarkt worden waren, kurz danach als „linke Bildungsplaner“ stigmatisiert wurden. Alte Bedenken und Vorurteile von der Unvereinbarkeit von Bildung und Ökonomie stellten sich wieder ein, und das bildungsökonomische Paradigma wurde als dem Bildungswesen abträgliches „ökonomistisches Input-Output-Denken“ dauerhaft unter Verdacht gestellt. Attitüden und Gesinnungen dieser Art vereinten Lehrer, Standespolitiker, Erziehungswissenschaftler und Bildungspolitiker in einer Allianz fundamentalistischen Mißtrauens gegenüber Ökonomie und Bildungsökonomie. Auch heute noch glaubt man, vor der vermeintlich von der Bildungsökonomie dem Bildungswesen verordneten „Engführung der Bildung im Sinne des Kosten-Nutzen-Denkens“ warnen zu müssen⁵.

Mit Problemen von der Art, wie sie in der Bundesrepublik bestanden, wurde die Bildungsökonomie in anderen Ländern kaum behelligt. Unter wesentlich günstigeren Rahmenbedingungen konnte sie sich zum Beispiel in den USA entfalten: Weder wurde dort die Bildungsökonomie wegen ihrer erfahrungswissenschaftlichen Orientierung ausgegrenzt noch geriet sie in den Sog gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen und sah sich Destruktionsversuchen durch eine marxistische Politische Ökonomie ausgesetzt. Auch stand sie nicht unter einem vergleichbaren Legitimationsdruck infolge eines unterentwickelten oder fehlenden Knappheitsbewußtseins. Die insbesondere für die Mikro-Bildungsökonomie wichtigen Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten mit der Erziehungswissenschaft waren bereits dadurch gewährleistet, daß für ihre Präsenz an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten schon die vielfach einen Programmschwerpunkt darstellende Schulverwaltungs- und Schulverwaltungsausbildung sorgte (vgl. WEISS 1995).

Seit einigen Jahren ist ein Wiederanstieg des politischen „Kurswertes“ der Bildungsökonomie zu verzeichnen. „The demand for sound economic decisions in education is on the increase“ (HEYNEMAN 1995, S. 560). Diese „Trendwende“ hat ihre Ursache in den weltweit stark veränderten sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen der Bildungssysteme und den – damit in Zusammenhang stehenden – wachsenden bildungspolitischen Steuerungsproblemen (vgl. ausführlich v. RECUM 1997). Zunehmende Zweifel an der Wirtschaftlichkeit und Qualität staatlicher Bildungsproduktion führten im Gefolge der sich verschärfenden staatlichen Finanzkrise und der wachsenden Bedeutung anderer öffentlicher Aufgabenbereiche dazu, daß der Bildungssektor seine einstmals privilegierte Stellung im gesamtstaatlichen Mittelverteilungsprozeß einbüßte. Auch

5 Gleichzeitig wird die Bildungsökonomie nicht selten für bildungspolitische Fragwürdigkeiten extremistischen neoliberalen Marktdenkens oder für die Folgen einer weitgehend von ökonomischer Rationalität unbeeinflussten Sparpolitik des politisch-administrativen Systems haftbar gemacht. Übersehen wird dabei, daß es vielfach mit den Spezifika des Bildungsbereichs vertraute Bildungsökonomien sind, die sich – so auch die Verfasser (Weiss 1993; v. Recum 1997) – kritisch mit der unreflektierten Übertragung neoliberaler Konzepte auf den Bildungsbereich auseinandergesetzt haben. Auch hat die bildungsökonomische Forschung mit Untersuchungen zur Effizienzverbesserung im Bildungsbereich Vorschläge für „intelligentes Sparen“ unterbreitet (z.B. WEISHAUPT/WEISS/v. RECUM/HAUG 1988; WEISS/WEISHAUPT 1992; WEISS 1997).

er (insbesondere der Hochschulsektor) bekommt mittlerweile uneingeschränkt die restriktive, unter dem Zwang zur Haushaltskonsolidierung stehende staatliche Finanzpolitik zu spüren. Mit Nachdruck werden von den Akteuren im Bildungsbereich mehr Eigenverantwortung für die Ressourcensicherung und eine stärkere Beachtung von Wirtschaftlichkeit und Effizienz beim Mitteleinsatz gefordert⁶. Mit der Einführung von Marktregulativen und Konzepten des New Public Management haben neue Steuerungsmodelle im Bildungsbereich Einzug gehalten, die dieser Forderung zur Durchsetzung verhelfen sollen. Der Bildungsökonomie eröffnet diese Entwicklung neue Perspektiven: die Möglichkeit zur erfahrungswissenschaftlichen Erschließung bislang randständiger, nur programmatisch skizzierter Forschungsfelder, den Wiedereintritt in den wissenschaftlichen und politischen Diskurs und die Mitwirkung bei der verfahrenstechnischen Umsetzung der neuen Steuerungskonzepte durch das politisch-administrative System.

3. Bildungsökonomische Forschungsfelder

Bildungsökonomie untersucht die ökonomische Dimension von Bildung auf der Makroebene (z.B. Schulsystem) und auf der Mikroebene (z.B. Einzelschule) des Bildungssystems in ihren systemexternen und systeminternen Fragestellungen (vgl. EDDING/HÜFNER 1975). Systemexterne bildungsökonomische Fragestellungen auf der Makroebene betreffen Probleme der Außenbeziehungen des Bildungssystems oder seiner Teilsysteme zu anderen Systemen oder Subsystemen (z.B. die Beziehung zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum, Beschäftigungssystem, demographischer Entwicklung, Einkommensverteilung; Fragen der Bildungsrendite, der Bildungsfinanzierung). Systeminterne Fragestellungen auf der Makroebene beziehen sich primär auf gesamtsystemische Planungs- und Steuerungsprobleme, auf der Mikroebene konzentrieren sie sich auf die betriebswirtschaftliche Analyse der Binnenstruktur von Bildungseinrichtungen (bildungsbetriebliche Kostenrechnung, Untersuchung der internen Effizienz, optimale Kombination von Produktionsfaktoren, Rationalisierung von Lehr- und Lernprozessen etc.). Ökonomische Probleme, die im Zusammenhang mit der Planung und Organisation regionaler Bildungssysteme stehen, sind Hauptgegenstand systemexterner mikroanalytischer Forschung.

Untersuchungen zur systemexternen Wirksamkeit des Bildungswesens unter der Fragestellung des Humankapitalbeitrags zu ökonomisch definierten Wohlfahrtszielen (Einkommen, Wirtschaftswachstum) gehören zu den klassischen bildungsökonomischen Themen, die in der Frühphase der Disziplin im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen. Mit der massiven Kritik an der neoklassischen Wachstumstheorie, die in dieser Phase den analytischen Bezugsrahmen für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum lieferte, setzte ein drastischer Bedeutungsverlust dieser

6 Selbst gewerkschaftsnahe Kreise verschließen sich dieser Notwendigkeit nicht mehr. So findet sich in der Expertise „Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung“ des Sachverständigenrates Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung der bildungsökonomische Imperativ „Die im Bildungssystem eingesetzten Mittel müssen effektiver und effizienter eingesetzt werden“ (SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG 1998, S. 8).

Thematik innerhalb der Bildungsökonomie ein. Der Beitrag von Bildung zum Wirtschaftswachstum, dem eine überzeugende theoretische und empirische Klärung durch das neoklassische Modell versagt blieb, bildete erst in den 90er Jahren wieder den Gegenstand wirtschaftswissenschaftlicher Forschung – auf der Basis von neuen, den Technischen Fortschritt endogenisierenden Wachstumsmodellen (zusammenfassend BODENHÖFER/RIEDEL 1998).

Innerhalb der empirischen Bildungsökonomie besitzen Ertragsratenberechnungen nach wie vor hohe Popularität. Qualifikationsspezifische Renditen gehören mittlerweile zum Standardrepertoire an bildungsökonomischen Indikatoren in internationalen Berichtssystemen (z.B. OECD/CERI 1998)⁷. Die Kontroverse um die angemessene theoretische Fundierung solcher Berechnungen nimmt im bildungsökonomischen Schrifttum breiten Raum ein (vgl. COHN/GESKE 1990, S. 57ff.). Als Fazit dieser Diskussion läßt sich festhalten, daß konkurrierende Erklärungsansätze wie die soziologische Screening- und Credentialism-Hypothese die Humankapitaltheorie ergänzt, aber nicht verdrängt haben. Ebenso hat die konzeptionell-methodisch bedingte Beschränkung von Ertragsratenberechnungen auf monetäre Bildungserträge (qualifikationsspezifische Einkommensdifferenzen) in den letzten Jahren zu verstärkten Bemühungen geführt, im Rahmen eines erweiterten Produktivitätskonzepts durch Ermittlung der Bildungserträge in zahlreichen anderen Handlungsfeldern außerhalb der Erwerbstätigkeit (z.B. Gesundheitsvorsorge, Kindererziehung, Haushaltsführung, Konsum- und Freizeitverhalten) zu den „full rates of return“ von Bildungsmaßnahmen zu gelangen (z.B. HAVEMANN/WOLFE 1984; GESKE 1995). Die dazu vorliegende Forschungsevidenz stützt nachdrücklich die These vom „investiven Charakter“ von Bildung.

Zu den traditionellen Schwerpunkten in der Bildungsökonomie gehören ferner Untersuchungen zu Kosten- und Finanzierungsfragen. Bildungsökonomische Kostenanalysen können mittlerweile auf eine elaborierte und in den unterschiedlichsten Anwendungskontexten erprobte Methodik zurückgreifen (vgl. z.B. PSACHAROPOULOS/WOODHALL 1985; TSANG 1988; COHN/GESKE 1990). Sie haben nicht aus dem Blick geraten lassen, daß der Einsatz von Ressourcen im Bildungsbereich stets den Verzicht auf alternative wohlfahrtsstiftende Verwendungen bedeutet, also Opportunitätskosten verursacht. Vor allem im Hochschulbereich haben bildungsökonomische Kostenanalysen unter konsequenter Anwendung des Opportunitätskostenprinzips zu einem gegenüber administrativen Ausgabenberechnungen verbesserten Informationsstand über die Höhe des gesellschaftlichen Ressourceneinsatzes in diesem Bereich – und damit auch zu einer besseren Fundierung von Finanzierungsentscheidungen – beigetragen.

Solche Kostenanalysen sind ein typisches Beispiel für jene – in den 80er Jahren im Anschluß an die Periode der „theoretischen Reflexion“ einsetzende – Entwicklungsphase der Bildungsökonomie, die als „pragmatische Renaissance“ (ORIVEL 1994) bezeichnet wird. Vor dem Hintergrund der sich verschärfenden Probleme der Bildungsfinanzierung und wachsender Budgetzwänge haben in dieser Phase Fragen der optimalen Ressourcenallokation und die Entwicklung

7 Im OECD-Mittel lagen die Bildungsrenditen 1995 für einen Bildungsabschluß im Sekundarbereich II bei über 14%, für einen Hochschulabschluß bei über 11%.

von Finanzierungsmodellen zunehmend die Aufmerksamkeit der Forschung gefunden. Untersuchungen zur externen Funktionalität von Bildung wurden unter neuen Fragestellungen durchgeführt (z.B. Bildung und Innovationsfähigkeit, Bildung und Wissensdiffusion, Bildung und Integration in den Arbeitsmarkt). Ferner verzeichneten Untersuchungen zu Bildungsangebot und -nachfrage (z.B. Determinanten der Bildungsnachfrage, Ungleichheit) einen Bedeutungszuwachs (vgl. ausführlich ORIVEL 1994).

Die Etikettierung dieser Entwicklungsphase als „pragmatische Renaissance“ sollte freilich nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch in dieser Periode die bildungsökonomische Forschung thematisch insgesamt stärker an den Erkenntnisinteressen der Wirtschaftswissenschaften und weniger an dem Problemlösungsbedarf von Bildungspolitik und praxis orientiert war. S.P. HEYNEMAN (1995, S. 561) bemängelt denn auch – insbesondere im Blick auf die universitäre Forschung – zu Recht die nur langsamen Fortschritte in der so verstandenen „realistischen Wendung“ der Bildungsökonomie: „... the field in general has been slow to ask the questions whose answers are necessary for educators to run education systems better, and has been quicker to ask questions generated by concerns within the academic economic community“.

Heyneman ist sich mit vielen Beobachtern darin einig, daß „questions coming from the education community tend to be driven by the increase in expectations for educational excellence ... in an environment of stagnant or declining resources“ (ebd.). Erwartet wird demnach von der bildungsökonomischen Forschung in Zukunft vor allem ein Beitrag zur Bewältigung von Problemen der Qualitätssicherung unter verschärften Knappheitsbedingungen. Durch eine entsprechende thematische Akzentverlagerung würde insbesondere der mikroökonomische Forschungsansatz innerhalb der Bildungsökonomie mit seiner Fokussierung auf Fragestellungen der „inneren Ökonomie“ eine Aufwertung erfahren. Konstitutiv ist für ihn die disziplinübergreifende Orientierung, die Problembearbeitung im Zusammenwirken mit anderen Disziplinen, insbesondere den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft. Die durch die aktuelle Problemlage im Bildungsbereich gebotene Stärkung dieses Forschungszweiges würde nicht nur der Bildungsökonomie (wieder) eine größere operative Steuerungsrelevanz verschaffen, sondern auch dazu beitragen, daß sich hierzulande Pädagogik und Ökonomie nach dem in den 70er Jahren abgebrochenen Diskurs wieder einander annäherten (vgl. BÖTTCHER/WEISHAUP/WEISS 1997).

War in der Vergangenheit das Entwicklungspotential des mikro-ökonomischen Forschungsansatzes in der Bildungsökonomie – abgesehen von der geringen forschungsexternen Relevanz binnenökonomischer Fragestellungen – durch das weitgehende Fehlen erfahrungswissenschaftlicher Forschungsmöglichkeiten stark restringiert, so haben aktuelle bildungspolitische Entwicklungen, vor allem die mit der steuerungsstrategischen Neuorientierung verbundene Übertragung von Gestaltungskompetenz und Verantwortung auf die einzelne Bildungseinrichtung, der Mikro-Bildungsökonomie ein weites Feld an neuartigen, empirisch zu bearbeitenden Themen geöffnet (vgl. WEISS 1995, 1998). Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen dabei Untersuchungen der Bedingungen und Wirkungen der neuen Steuerungssysteme unter Effizienzaspekten. Von der mikroökonomischen Bildungsforschung ist eine Erweiterung des Theoriearsenals – etwa um Konzepte der neuen Institutionenökono-

mie (vgl. z.B. PICOT/WOLFF 1995) – bei der wissenschaftlichen Behandlung der Steuerungsthematik und eine Verbreiterung der Argumentationsbasis im dazu geführten politischen Diskurs zu erwarten. Ihr Beitrag dürfte zu einigen wichtigen Relativierungen und Korrekturen der den neuen Steuerungsmodellen zugrundeliegenden Prämissen und zugeschriebenen Effekten führen.

Die Befundlage zur Effizienz von Marktregulativen z.B. ist keineswegs so eindeutig, wie es die Apologeten dieses Steuerungsinstruments Glauben machen wollen. Nach bisher vorliegender Forschungsevidenz aus einigen angelsächsischen Ländern ist der dort eingeschlagene Weg, Qualitätssicherung durch die gezielte Schaffung von Quasi-Märkten der Wettbewerbssteuerung zu übertragen, skeptisch zu beurteilen. Die durch empirische Analysen gewonnenen Einsichten in Funktionsweise und Wirkungen solcher Märkte legen die These nahe, daß sie die Systemperformanz nicht verbessern, sondern zu infrastrukturellen Mehrkosten und zur Vergrößerung bestehender Leistungsdisparitäten tendieren (vgl. zusammenfassend BOYD/WHITTY/CIBULKA 1997; WEISS 1998). Die Anwendung der zur neuen Institutionenökonomie gehörenden Transaktionskosten-Theorie und darauf basierende empirische Analysen bringen in Erinnerung, daß Steuerungsleistungen nicht umsonst zu haben sind, sondern den Einsatz von Ressourcen bedingen. Schon aus diesem Grund kann nicht von einer a-priori Überlegenheit der propagierten neuen Steuerungsmodelle über staatlich-administrative Steuerung ausgegangen werden. Welche exorbitanten Transaktionskosten bei Wettbewerbssteuerung durch Einführung von Bildungsgutscheinen im Schulbereich entstünden, hat der Bildungsökonom H.M. LEVIN (1998) kürzlich am Beispiel der U.S.A. vorgerechnet⁸.

Daß zur Umsetzung des neuen Steuerungsparadigmas bloße verfahrenstechnische Änderungen wie die Umstellung der institutionellen Finanzierung von zentraler Detailsteuerung der Haushalte auf Globalhaushalte (Budgetierung) allein nicht zur Sicherung effizienzverbessernder Effekte ausreichen, läßt sich unter Rückgriff auf die Theorie der X-Effizienz (LEIBENSTEIN) begründen, die auf die Wichtigkeit von Anreizstrukturen, Motivation und organisatorischen Bedingungsfaktoren verweist (vgl. zur Bedeutung für Bildungseinrichtungen LEVIN 1997).

Eine differenziertere Einschätzung des Effizienzverbesserungspotentials des im New Public Management vorgesehenen Vertragskonzepts als Steuerungsinstrument sowie Hinweise auf die Ausgestaltung von Vertragsarrangements sind schließlich von der Principal-Agent-Theorie zu erwarten, einem weiteren Ansatz der Neuen Institutionenökonomie (vgl. zur Thematisierung von Principal-Agent-Problemen im spezifischen Anwendungskontext von Bildungseinrichtungen z.B. FERRIS 1992).

„Die Bildungsökonomie lebt und weil sie lebt, ändert sie sich“ – mit diesen Worten kommentierte FRIEDRICH EDDING Anfang der 70er Jahre sich abzeichnende Differenzierungsprozesse innerhalb der Bildungsökonomie. Sie standen ganz im Zeichen der Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Stärkung

8 Danach würden allein für die Administration des Systems, für vermehrten Schülertransport und die Einrichtung von Informationssystemen Mehraufwendungen in der Größenordnung von 48 Mrd. Dollar entstehen. Siehe dazu ausführlich den Beitrag von MANGOLD/OELKERS/THYN in diesem Heft.

der Selbständigkeit der Schule (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973). Der davon erwartete – und programmatisch antizipierte – Bedeutungszuwachs mikroökonomischer Fragestellungen blieb jedoch aus, standen die Empfehlungen doch in fundamentalem Widerspruch zu dem damals herrschenden Paradigma zentralistisch-administrativer Globalplanung und -steuerung. Mit dem steuerungsstrategischen Paradigmenwechsel in den 90er Jahren hat der lange Zeit stagnierende mikroökonomische Forschungsansatz innerhalb der Bildungsforschung neue Impulse erhalten. Sie könnten für die Weiterentwicklung der Bildungsökonomie als Steuerungswissenschaft insgesamt wichtig sein, nicht zuletzt wegen der davon zu erwartenden Lockerung ihrer Bindung an das problembelastete Humankapitalkonzept, das viele immer noch als das zentrale identitätsstiftende Konzept der Bildungsökonomie ansehen oder mit der Bildungsökonomie bisweilen schlichtweg identifizieren.

Literatur

- BECKER, E.: Von der Zukunftsinvestition zur Effektivitätskontrolle des Bildungssystems. Frankfurt a. M. 1998. (unveröffentlichtes Manuskript).
- BECKER, G.S.: Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York (National Bureau of Educational Research) 1964³1993.
- BECKER, G.S.: Familie, Gesellschaft und Politik – die ökonomische Perspektive. Tübingen 1996.
- BECKMANN, K./LÜDEKE, R.: Social costs of higher education. Paper prepared for the European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, 24.–27. September 1997.
- BODENHÖFER, H.J./RIEDEL, M.: Bildung und Wirtschaftswachstum. In: R.K. v. WEIZSÄCKER (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum. Berlin 1998, S. 11–47.
- BÖTTCHER, W./WEISHAUPT, H./WEISS, M.: Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim/München 1997.
- BOYD, W.L./WHITTY, G./CIBULKA, J.G.: Creating quasi-markets in education: A review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. In: Review of Research in Education 22 (1997), S. 3–48.
- COHN, E./GESKE, T.G.: The economics of education. Oxford (Pergamon Press) ³1990.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn 1973.
- EDDING, F.: Mein Leben mit der Politik. Berlin 1989.
- EDDING, F./HÜFNER, K.: Der Beitrag der Ökonomie zur Bildungsforschung. In: H. ROTH/D. FRIEDRICH (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. Teil 1. Stuttgart 1975, S. 303–340.
- FERRIS, J.M.: School-based decision-making: A principal-agent perspective. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 14 (1992) 4, S. 333–346.
- GESKE, T.: The value of investments in higher education: Capturing the full returns. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 12 (1995) 1, S. 121–139.
- HAUENSCHILD, H.: Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 771–789.
- HAVEMANN, R.H./WOLFE, B.L.: Schooling and economic well-being. The role of nonmarket effects. In: Journal of Human Resources 19 (1984) 3, S. 377–407.
- HEYNEMAN, S.P.: Economics of education: Disappointments and potential. In: Prospects 25 (1995) 4, S. 559–593.
- LESLIE, L.L.: Rates of return as informer of public policy. In: Higher Education 20 (1990) 3, S. 271–286.
- LEVIN, H.M.: Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs. In: Journal of Policy Analysis and Management 17 (1998) 3, S. 373–392.
- LEVIN, H.M.: Raising school productivity: An x-efficiency approach. In: Economics of Education Review 16 (1997) 3, S. 303–311.
- OECD/CERI: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris (OECD) 1998.
- ORIVEL, F.: Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. (32. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) Weinheim 1994, S. 135–148.

- PICOT, A./WOLFF, B.: Zur ökonomischen Organisation öffentlicher Leistungen: „Lean Management“ im öffentlichen Sektor? In: F. NASCHOLD, /M. PRÖHL (Hrsg.): Produktivität öffentlicher Dienstleistungen. Gütersloh 1994, S. 51–120.
- PSACHAROPOULOS, G./WOODHALL, M.: Education for development. New York u.a. (Oxford University Press) 1985.
- Sachverständigenrat Bildung: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. Düsseldorf 1998
- SCHULTZ, T.W.: Investment in human capital. In: American Economic Review 51(1961)1, S. 1–17.
- SWEETLAND, S.R.: Human capital theory: Foundations of a field of inquiry. In: Review of Educational Research 66 (1996) 3, S. 341–359.
- TSANG, M.C.: Cost analysis for educational policymaking: A review of cost studies in education in developing countries. Boston (Harvard University) 1988.
- RECUM v., H.: Bildungsplanung in Entwicklungsländern. Braunschweig 1966.
- RECUM v., H. (Hrsg.): Perspektiven der Bildungsplanung. Frankfurt a.M. 1967.
- RECUM v., H.: Zum Spannungsverhältnis von Bildungsökonomie und Bildungspolitik. In: D. BLASCHKE u.a. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Forschung – Entwicklungen und Praxisorientierungen. Festgabe für G. Wurzbacher. Nürnberg 1977, S. 317–337.
- RECUM v., H.: Überlegungen zur Rekonstruktion bildungspolitischer Steuerung. In: W. BÖTTCHER/H. WEISHAUP/M. WEISS: Wege zu einer neuen Bildungsökonomie. Weinheim/München 1997, S. 72–83.
- WEISHAUP, H./WEISS, M./v. RECUM, H./HAUG, R.: Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien. Baden-Baden 1988.
- WEISS, M.: Der Markt als Steuerungssystem im Schulwesen? In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 71–84.
- WEISS, M.: Bildungsökonomische Wirkungsforschung: Konzepte, Methoden, empirische Befunde. In: U.P. TRIER (Hrsg.): Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen. Bern/Aarau 1995, S. 107–128.
- WEISS, M.: Mikroökonomie der Schule. In: H.-G. ROLFF (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 41–62.
- WEISS, M.: Bildungsfinanzierung: Entwicklung und Perspektiven. In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.): Bildung im vereinten Deutschland. Frankfurt a.M. 1997, S. 101–127.
- WEISS, M.: Schulautonomie im Licht mikroökonomischer Bildungsforschung. In: R.K. VON WEIZSÄCKER (Hrsg.): Deregulierung und Finanzierung des Bildungswesens. Berlin 1998, S. 15–47.
- WEISS, M./WEISHAUP, H.: Überlegungen zur Sicherung der Ressourcenausstattung im Bildungswesen. In: P. ZEDLER (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992, S. 177–201.

Abstract

The first part of their article, the authors sketch the development and the institutionalization of economics of education within the system of the sciences. The second part gives a retrospective survey of the – ever changing – relation between economics of education, on the one hand, and educational policy and educational science in Germany, on the other. In the third part, the authors outline central research fields of economics of education, taking into account recent developments. Important impulses for economics of education result from a change in the paradigm of administrative control initiated in the educational systems of numerous countries. The introduction of concepts of New Public Management will open up a broad field of pedagogically relevant issues, especially for the long-time stagnating micro-economic research approach within economics of education.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Hasso von Recum, Albusstr. 39, 61478 Kronberg/Ts

Prof. Dr. Manfred Weiß, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a.M.